

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA

A DOKTORI ISKOLA VEZETŐJE: PROF. DR. DEMETROVICS ZSOLT

SZOCIALIZÁCIÓ ÉS TÁRSADALMI FOLYAMATOK PROGRAM

VEZETŐ: PROF. DR. HUNYADY GYÖRGY

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI

NAGYNÉ HEGEDŰS ANITA

**AZ ÉNHATÉKONYSÁG VIZSGÁLATA TIPIKUS FEJLŐDÉSŰ ÉS
INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVART MUTATÓ TANULÓK KÖRÉBEN**

TÉMAVEZETŐ: DR. HABIL. GYŐRI JÁNOS, EGYETEMI DOCENS, ELTE IPPK

2017

A dolgozat az énhatékonyság jellemzőinek feltárására fókuszál korai serdülőkorban lévő fiatalok körében. Az elvégzett vizsgálatok általános iskolás, felső tagozatos tanulók énhatékonysági vélekedéseinek alakulásának, illetve a vele valószínűsíthetően összefüggésben lévő konstrukciókkal való viszonyának feltérképezésére irányultak. A kutatás átfogó célja az volt, hogy megvizsgálja az önértékelés, a társas támogatás, az osztályklíma, a társas pozíció és a szociodemográfiai háttértényezők énhatékonysággal mutatott összefüggéseit, kapcsolódási pontjait. Az énhatékonyság fókuszba kerülését indokolja, hogy e korosztály esetében az énhatékonyság területspecifikus vizsgálata Magyarországon alulreprezentált.

Bevezetés

Az énhatékonyság egy olyan kognitív konstrukció, mely a személyiségfejlődésben központi jelentőséggel bír (Rózsa és Kő, é.n.), hatással van a megismerésre, a motivációra, az érzelmekre, a viselkedésre (Bandura, 1993, 1994, 1995), az adaptív emberi funkcionálás fontos tényezője (Ross, 2007). Megmutatja, hogy az egyének hogyan vélekednek a saját mindennapi működésükről, hatékony funkcionálásukat alapvetően meghatározó képességeikről (Bandura, Pastorelli, Barbanelli és Caprara, 1999; Rózsa és Kő, é.n.). A hatékonysági vélekedések befolyásolják az egyének életének alakulását és személyes fejlődését, többek között azáltal, hogy hatással vannak arra, milyen kontextusokat választanak, illetve, milyen tevékenységekben vesznek részt (Bandura, 2001).

Az énhatékonyság egy észlelt képesség, vélemény, döntés, ítélet az egyén saját képességeiről arra vonatkozóan, hogy egy cselekedetet végre tud-e hajtani, egy célt el tud-e érni (Bandura, 1994, 1997, 2006, 2012; Schunk és Miller, 2002; Stajkovic és Luthans, 2002), befolyásoló szereppel bír a mindennapi funkcionálás különböző területein, például a tanulás, a motiváció, az önszabályozás és a társas kapcsolatok területén (Bandura, 2001; Bandura és mtsai, 1996; Caprara és mtsai, 2011; Rózsa és Kő, é.n.; Schunk és DiBenedetto, 2016). A hatásgyakorlás, az emberi hatóerő központi mechanizmusa (Bandura, 1986, 1989, 1997), a szociális-kognitív elmélet (Bandura, 1986) keretében értelmezhető a legjobban (Maddux és Gosselin, 2012).

Az énhatékonysági vélekedések kialakulásában a klasszikus modell szerint négy fő információforrás játszik szerepet. Az első az elsajátítási tapasztalatok, a saját, korábbi személyes teljesítménytápasztalatok adják (Bandura, 1977, 1994, 1995; Wood és Bandura, 1989). A második információforrást a mások sikerelérésének (erőfeszítés által) megfigyelése által megszerezhető helyettesítő tapasztalatok jelentik (Bandura, 1994, 1997; Bandura és Adams, 1977). A harmadik információforrás a társas meggyőzés, az egyén meggyőzése arról, hogy higgyen magában, képességeiben, mely által nagyobb erőfeszítés és a siker elérésének növekvő esélye tapasztalható (Bandura, 1994, 1997, 2009; Wood és Bandura, 1989). A negyedik információforrást a fiziológiai és érzelmi állapot adja. Az emelkedett érzelmi arousal szint jelenthet energizáló, facilitáló, valamint debilizáló tényezőt is (Bandura, 1994, 1995; Schunk és Meece, 2006; Schunk és Pajares, 2004). A képzeleti működés ötödik információforrásként adódott hozzá a korábbi tételekhez. E szerint az, hogy az egyén elképzeletli önmagát vagy másokat hatékonyan viselkedni, énhatékonyság-növelő stratégia lehet (Maddux, 1995, 2002; Maddux és Lewis, 1995; Williams, 1995).

Az énhatékonysági vélekedések négy fő folyamaton keresztül (kognitív, motivációs, érzelmi, szelektív), többnyire egymással összekapcsolódva szabályozzák a mindennapi funkcionálást. Kognitív szinten az énhatékonysági vélekedések a viselkedést irányító gondolkodási mintázatokban jelennek meg. Az énhatékonysági vélekedések közvetlenül hatnak

arra, hogy milyen hosszan próbálkozik az egyén a feladattal, mely a motivációs szintet tükrözi. A megküzdési képességekről való vélekedések hatással vannak arra, hogy nehéz helyzetekben mekkora stresszt tapasztal meg az egyén, mely az érzelmi szintet mutatja. A szelekciós folyamatok eredményeként az egyének eltérő kompetenciákat, érdeklődést, társas hálózatot alakítanak ki, melyek hatással vannak életük alakulására (Bandura, 1993, 1994, 1995, 1997).

Az énhatékonysági tapasztalatok a családban gyökereznek. Elsőként ebben a környezetben tesz szert tapasztalatokra a gyermek, itt kap visszajelzéseket teljesítményére vonatkozóan. (Bandura, 1994; Schunk és Pajares, 2001, 2009) A családtagok, a szülők erőteljes modellként (vikariáló forrás) szolgálnak a gyermek számára (Schunk és DiBenedetto, 2016; Schunk és Pajares, 2001). Ha a szülői modell a nehézségekkel való megküzdést, a kitartás és az erőfeszítés fontosságát tükrözi, erősödik a gyermek énhatékonysága (Schunk és Meece, 2006; Schunk és Pajares, 2001, 2009). Bizonyos családi tényezők (például: függetlenség, konfliktusok) fontos szerepet játszanak a serdülők alkalmazkodásában és iskolai teljesítményében (Mohanraj és Latha, 2005).

A gyermekek és serdülők szocializációjának és jól-létének alakulásában fontos szereppel bír a szülői érzékenység, a kiszámíthatóság és a részvétel, bevonódás (Juang és Silbereisen, 1999). A családi támogatás az énhatékonyság nagyon jó bejósolójának tekinthető (Özdemir, 2009). A gyermek növekedésével párhuzamosan a társas világ is egyre inkább kiterjed. A (kor)társak egyre fontosabbá válnak (Bandura, 1994; Schunk és Pajares, 2001; Wentzel, Russell és Baker, 2014) többek között a képességekre vonatkozó önismeret alakulásában is. Bár elsőként a testvérekkel hasonlítja össze magát a gyermek (Bandura, 1994), az életkor előrehaladtával, az intézményes nevelés-oktatás megkezdésével a társas összehasonlításban részt vevők köre egyre szélesebb körű lesz.

A gyermekek szociális hatékonysága a társas kapcsolatok kialakításának és fenntartásának, a másokkal való együttműködésnek és a konfliktusos helyzetek kezelésének észlelt képességeit foglalja magába (Bandura és mtsai, 1999). A gyermekek fontosnak tartják a relatív társas pozíciójukat, mely meghatározza a tekintélyüket és népszerűségüket. Mivel a társak hatással vannak az énhatékonyság alakulására, a gyermekek igyekeznek olyan társakkal körülvenni magukat, akik hasonló érdeklődési körrel és értékekkel rendelkeznek, fejlődési lehetőséget adva énhatékonyságuknak (Bandura, 1994). A serdülők énhatékonyságának alakulásában a barátok és a kortárskapcsolatok központi szerepet töltenek be (Ryan, 2000; Schunk és Meece, 2006; Schunk és Miller, 2002). A kortársak informatív összehasonlítási lehetőségeket tudnak biztosítani az énhatékonyság megítéléséhez és ellenőrzéséhez (Bandura, 1994).

Oktatási kontextusban az énhatékonyság az egyén tanulásra vagy bizonyos cselekvések adott szintű teljesítésére vonatkozó észlelt képességeként is definiálható kognitív faktor (Bandura, 1997, Schunk és Meece, 2006). Az iskolai, teljesítménybeli énhatékonyság magában foglalja a követelmények teljesítésének észlelt képességét, az ismeretelsajátítás irányításának, a különböző tantárgyak elsajátításának és az iskolával kapcsolatos elvárások (személyes, szülői és tanári) teljesítésének képességében való hitet (Bandura és mtsai, 1999). Az énhatékonyság direkt és indirekt hatással bír a készségek, képességek, ismeretek elsajátítása során (Schunk, 1981, 1984; Zimmerman, 2000), illetve a tanulmányi előmenetelben (Rózsa és Kő, é.n.).

Az erős énhatékonyságérzet a teljesítmény fokozásában aktív szerepet vállalhat, többek között például úgy, hogy a cél elérése érdekében nagyobb erőfeszítést tesz az egyén, inkább teljesítendő kihívásként, mint elkerülendő, fenyegető helyzetként éli meg a nehéz feladatokat

(Bandura, 1994; Weinberg és mtsai, 1979). Az énhatékony tanulók feladatválasztására inkább a nehéz, kihívást jelentő, de teljesíthető feladatok preferálása jellemző (Zimmerman, 2000), míg az önmagukkal és képességeikkel kapcsolatban kétségekkel bíró tanulók a nehéznek ítélt feladatoktól igyekeznek elzárkózni (Bandura, 1994; Weinberg és mtsai, 1979). Összességében megállapítható, hogy azonos készségekkel, képességekkel rendelkező egyének teljesítménye nagymértékű heterogenitást mutathat. Attól függően például, hogy az énhatékonysági vélekedéseik motivációjukat, erőfeszítéseiket, kitartásukat fokozzák vagy gyengítik, teljesíthetnek önmagukhoz mérten gyengén, átlagosan, kiemelkedően. (Wood és Bandura, 1989; Zimmerman, 1995)

Az iskolai klíma tanulmányi teljesítményre és sikerre gyakorolt hatásán felül kedvező alapot ad a társas és érzelmi fejlődéshez is (Zullig és mtsai, 2010). Fontos szem előtt tartani azonban, hogy a nehézségekkel küzdő tanulók (beleértve az együttnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulókat is) sokat szenvednek, szenvedhetnek a társas összehasonlítás miatt, főként olyan osztályokban, melyekben hiányzik a tananyag megfelelő differenciálása és a tanárok gyakori összehasonlító értékeléseket adnak. Ezekben a közösségekben tanulók a magas közvélemény alapján értékelik magukat (Bandura, 1994; Schunk és Meece, 2006; Schunk és Pajares, 2009).

A fentiek alapján egyértelműen igazolható, hogy az énhatékonyság nem csak a felnőttek, hanem a gyermekek életében is fontos tényezőnek tekinthető. Az életkori és a nevelési-oktatási sajátosságokból adódóan leginkább a korai serdülőkorától értelmezhető jelentősége. Kutatásomban felső tagozatos általános iskolás tanulók vettek részt. Céлом e populáció énhatékonyságának vizsgálata volt, valamint e terület alakulását befolyásoló lehetséges háttértényezők (személyes, családi, társas) feltárása pszichológiai aspektusból. Az énhatékonyságot Bandura megközelítésével megegyezően területspecifikus módon vizsgáltam. A vizsgált populációkkal kapcsolatosan modellt is felállítottam, melynek középpontjában az énhatékonyság áll.

A tipikus fejlődésű tanulók mellett az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók bevonását az adatfelvételbe több tényező is indokolta. Egyfelől az általam elérhető szakirodalmak alapján megállapítható, hogy az énhatékonyság vizsgálata e populációt illetően nemzetközi viszonylatban is alulreprezentált. Másfelől a statisztikai adatok elemzése alapján elmondható, hogy a többségi intézmények egyre inkább teret biztosítanak a sajátos nevelési igényű, közöttük az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók nevelésének-oktatásának (Kőpatakiné Mészáros, 2011; Papp, Perlusz, Schiffer, Szekeres, Takács, 2012). Az integrált formában történő oktatás megnövekedett szerepével (Kőpatakiné Mészáros, 2011; Papp, 2008) párhuzamosan joggal jelennek meg a különnevelés keretében oktatott tanulók fejlődésével, lehetőségeivel, esetleges előnyeivel és hátrányaival kapcsolatos kérdések is.

Az egyén önmagára vonatkozó tudásának alakulásában mind családi, mind kortársi, mind intézményes nevelési tényezők szerepet játszanak. A szocializáció fontos feladata az egyén reális önismeretének, énképének kialakítása, nem csak a tipikus fejlődésű, hanem a nehézségekkel, bizonyos tekintetben akadályokkal küzdő egyének vonatkozásában is. Az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók esetében a fejlődés több területet érintő eltérő alakulása valószínűsíthetően az énhatékonyságot, és a vele feltételezhetően kapcsolatban lévő, jelen kutatásban megjelenő területeket is érintheti. Vizsgálataimat úgy építettem fel, hogy az énhatékonyság kutatása kapcsán a felmerülő gyakorlati kérdésekre is tudjak reflektálni.

A kutatás felépítése

A dolgozat három empirikus vizsgálatot mutat be, melyekkel kapcsolatos adatfelvételek Csongrád megye általános iskoláiban zajlottak.

A kutatás során használt kérdőívek alkalmazását *elővizsgálatok* előzték meg. Az énhatékonyság, az önértékelés és a társas támogatás skálákon a jobb megértés, illetve a vizsgált populációk életkorának és fejlődési sajátosságainak megfelelő alkalmazhatóság érdekében fogalomhasználati, grammatikai változtatásokat hajtottam végre.

Az *első vizsgálat* során többségi általános iskolák, tipikus fejlődésű felső tagozatos tanulóinak válaszait gyűjtöttem össze. A válaszok elemzése alapján képet kaphatunk az e korosztályba tartozó, tipikus fejlődésű fiatalok énhatékonyságának alakulásáról, mintázatáról. Valamint az önértékelés, társas támogatás, osztályklíma, szociometria és a szociodemográfiai háttértényezők énhatékonysággal való kapcsolatáról.

A *második vizsgálat* eredményeit enyhe fokú intellektuális képességzavart mutatónak minősített tanulók (szakértői véleményben szereplő diagnózis kódja: BNO F70) válaszai adják. A mintába olyan felső tagozatos diákok kerültek be, akik az adott nevelési-oktatási formában (együttnevelés vagy különnevelés) részesültek már legalább egy éve. Az adatfelvétel eredményei alapján képet kapunk az e korosztályba tartozó, enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók énhatékonyságának alakulásáról, mintázatáról, illetve az önértékeléssel, társas támogatással, osztályklímával, szociometriával és szociodemográfiai háttértényezőkkel való kapcsolatáról.

Az első és második vizsgálat eredményei közötti eltérések a két populáció énhatékonyságának eltérő szerveződését, jellegzetességeit tükrözik, míg az egyezőségek a közös pontokról, a hasonlóan szerveződő területekről informálnak, melyek feltételezhetően függetlenek az intellektuális szinttől.

A *harmadik vizsgálat* illesztett mintás elrendezéssel történt, az eredményeket három almintá bevonásával nyertem. Az együttnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutatónak minősített felső tagozatos tanulókhoz illesztettem az osztálytársak közül egy tipikus fejlődésű tanulót, valamint egy különnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulót, az alábbi kritériumok minél nagyobb egyezőségét szem előtt tartva: nem, életkor, osztályfok, családstruktúra, testvérek száma, testvérsorban elfoglalt hely. Az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutatónak minősített tanulók illesztése során az intelligenciakvóciénst is figyelembe vettem, maximum ± 5 eltéréssel dolgoztam. Ehhez olyan intelligenciavizsgálatok eredményeit vettem alapul, melyek a jelenlegi pszichodiagnosztikus gyakorlat szerint elfogadható intelligenciateszttel (WISC-IV Wechsler Gyermek Intelligenciateszt – Negyedik kiadás és Woodcock-Johnson Kognitív Képességek Tesztjének Nemzetközi Változatának magyar nyelvű kiadása) történtek. A mintába kerülés további feltételei, megegyeztek a második vizsgálatba kerülés kritériumaival. E vizsgálat többek között fontos eredményeket ad az együtt és különnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók énhatékonyságának alakulásáról, a nevelési-oktatási forma énhatékonysági jellemzőikre való befolyásáról.

Mérőeszközök

Az énhatékonyság vizsgálatára 56 itemes kérdéssort alkalmaztam, melynek alapját Rózsa Sándor és Kő Natasa (é.n.) nevéhez fűződő, Bandura *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (MSPSE, 1990) magyar nyelvű, 50 tételes (9 működési terület, 3 faktor) kérdőívének változata adta.

Az önértékelés vizsgálatára 14 item irányult, melyek kiválasztásához Rosenberg (1965) klasszikus önértékelés skálájának magyarra fordított változatai, illetve a nemzetközi kutatásokban alkalmazott itemek áttanulmányozása (lásd például: Kiss, 2009; Kökönyei és mtsai, 2012; Sallay, Martos, Földvári, Szabó és Ittész, 2014; Wylie, 1989) szolgált alapul.

A társas támogatással való szubjektív elégedettség vizsgálata Pikó Bettina (2002) által használt Elégedettség a társas támogatással (Measures of Perceived Social Support, MPSS, Turner és Marino, 1994) kérdőívre épült.

Az osztályklíma jelenségköréből az osztályközösséggel kapcsolatos tanulói vélemények megismerése volt a célom, melynek feltérképezése öt item által történt. Két item a HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children; Zsíros és Várnai, 2014) kutatásból választottam ki, a többi három itemet e témával foglalkozó nemzetközi szakirodalmak (például: Dwyer és mtsai, 2004; Freiberg, 1999; Holfve-Sabel, 2006) alapján alakítottam ki.

A kutatásban többszempon্তু szociometriaí módsszert (Mérei, 2004) alkalmaztam. Összesen 12 szociometriaí kérdés szerepelt a vizsgálatokban. A szociometriaí kérdések megválaszolásá után arra vonatkozóan is választ kértem a tanulóktól, hogy milyen foglalkozást szeretne választani magának, ha nagy lesz.

A szülőí kérdőív demográfiaí kérdéseket, családstruktúrára, illetve iskolai nevelésre-oktatásra, elégedettségre, továbbtanulásra vonatkozó kérdéseket tartalmazott, melyek kitöltését minden résztvevő tanuló szülőjétől kértem.

A kérdőívek felvétele

A kérdőívek felvételét megelőzte a szükséges engedélyek beszerzése (Klebelssberg Intézményfenntartó Központ, KLIK tankerületi igazgatóí, főigazgatók, iskolai igazgatók, szülők, tanuló).

A tanulóí kérdőívek felvétele két formában valósult meg. Az osztályklíma és a szociometria vizsgálatá osztályszinten történt, illetve e kérdőívcsomaghoz kapcsoltam a vágyott szakmára vonatkozó kérdést is. Az énhatékonyság, az önértékelés, valamint a társas támogatás ítemeinek megválaszolásá az első vizsgálatban csoportbontásban, kiscsoportos formában, míg a másodík és harmadík vizsgálatban egyéni formában valósult meg.

Tipikus fejlődésű tanulók énhatékonyságának vizsgálata (I. vizsgálat)

Minta

A vizsgálatban Csongrád megye általános iskoláiba járó, tipikus fejlődésű felső tagozatos tanulók vettek részt. Az adatfelvétel a 2013/2014-es tanév tavaszi félévétől a 2016/2017-es tanév őszi félévéig tartott. Összesen 430 tanuló adatait tudtam felhasználni az elemzés során. A vizsgálatban 201 fiú (46,7%) és 229 lány (53,3%) vett részt, melyek közül 125 fő (29,1%) 5. osztályos, 113 fő (26,3%) 6. osztályos, 99 fő (23,0%) 7. osztályos és 93 fő (21,6%) 8. osztályos. Az életkori átlag 12,33 év (szórás: 1,33 év), a tanulmányi átlag 4,06 (szórás: ,7).

A vizsgálat hipotézisei

A kutatás általános céljára fókuszálva 8 fő hipotézist fogalmaztam meg, melyek közül az utolsó kettő (8. és 9. hipotézis) a felállított modellhez kapcsolódik (1. táblázat).

1. hipotézis	Az általam jelen kutatásban használt Énhatékonyság kérdőív pszichometriai jellemzői a Rózsa Sándor és Kő Natasa (é.n.) által feltárt jellemzőkkel azonosak lesznek, tehát a kérdések 9 alterülete 3 faktorba sorolható, megfelelő reliabilitási mutatók mellett.
2. hipotézis	Az önértékelés és az énhatékonyság között összefüggés van, a magasabb szintű énhatékonyság együtt jár a magasabb szintű önértékeléssel (Di Giunta és mtsai, 2013; Phan és Ngu, 2014; Zuffiano és mtsai, 2012).
3. hipotézis	A magasabb társas támogatás elősegíti az énhatékonyság pozitívabb megítélését, vagyis minél magasabb értékeket társít a társas támogatás itemeihez a tanuló, annál magasabb átlagot mutat az énhatékonysága is (Fertman és Primack, 2009; Ryan, 2000; Schunk és Meece, 2006; Schunk és Miller, 2002).
4. hipotézis	Az osztályklíma észlelése hatással van az énhatékonyságra. Minél pozitívabb az osztályklíma percepciója, annál kedvezőbben ítéli meg hatékonyságát a tanuló a vizsgált területeken (Fejes, 2012; Saki, Fallah, Mahmoodabadi és Karimi, 2014; Tosto, Asbury, Mazzocco, Petrill és Kovas, 2016; Zedan és Bitar, 2014).
5. hipotézis	A tanuló társas pozíciója befolyásolja énhatékonyságának alakulását. Minél kedvezőbb a tanuló osztályban betöltött társas helyzete, annál pozitívabban értékeli énhatékonyságát (Bandura, 1994; Ryan, 2000; Schunk és Meece, 2006; Schunk és Miller, 2002).
6. hipotézis	A nem befolyásolja az énhatékonysági vélekedések alakulását (Britner és Pajares, 2001; Pajares, 2007; Rózsa és Kő, é.n.).
7. hipotézis	Az életkor befolyásolja az énhatékonysági vélekedések alakulását. Az énhatékonyság az életkor előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat (Jain és Dowson, 2009; Juang és Silbereisen, 1999; Rózsa és Kő, é.n.; Urdan és Midgley, 2003).
8. hipotézis	A mediáló tényezők (önértékelés, társas támogatás, osztályklíma, társas helyzet) közvetítik a determinánsok hatásait, felerősítik a családi háttértényezők, az intézményes nevelés szubjektív és objektív tényezőinek, továbbá a nem és az életkor hatásait az énhatékonyságra.
9. hipotézis	A nem, az életkor, illetve a szociodemográfiai háttértényezők közvetlenül is hatnak az énhatékonyságra.

1. táblázat: A vizsgálat fő hipotézisei

Eredmények

A kutatásban használt mérőeszközök az elővizsgálat tapasztalatai alapján elvégzett módosítások után is megfelelő pszichometriai jellemzőkkel rendelkeznek (2. táblázat). Szeretném kiemelni, hogy munkámban nem vállalkoztam mérőeszköz adaptációra, az empiria vonatkozásában próbáltam a lehető legjobb és legfontosabb módosításokat megtenni, az eredmények megbízhatóságát szem előtt tartva.

Mérőeszköz	Tételek száma	Cronbach-alfa	Item-maradék korrelációk
Énhatékonyság kérdőív	52	,934	,276-,686
Önértékelés skála	12	,892	,455-,682
Elégedettség a társas támogatással kérdőív			
Szülői társas támogatás	12	,918	,540-,754
Baráti társas támogatás	6	,874	,624-,742
Osztályklíma	5	,812	,523-,661
Szociometria			
Pozitív tartalmú kérdések	6	,889	,539-,817
Negatív tartalmú kérdések	4	,792	,535-,655

2. táblázat: A kutatásban használt mérőeszközök belső konzisztencia mutatói

A kutatás fókuszát szem előtt tartva a mérőeszközöket illetően csak az Énhatékonyság kérdőív pszichometriai jellemzőire vonatkozóan fogalmaztam meg hipotézist. Rózsa Sándor és Kő Natasa (é.n.) igazolták az itemek 9 alterületbe és 3 faktorba sorolhatóságát, megfelelő reliabilitási mutatók mellett. A jelen kutatásban módosított és használt énhatékonyság skála 9 alskálájának itemei megfelelő Cronbach-alfa és item-maradék korrelációs értékeket mutatnak. Az 52 itemet felölelő összesített énhatékonyság skála belső konzisztencia mutatója kitűnő (Cronbach-alfa: ,934). Az alskálák feltáró faktorelemzése (Principal Component Analysis, Varimax faktorrotáció) megerősíti az alskálák háromfaktoros elrendeződési lehetőségét (a 3 faktor az összvariancia 69,7 %-át magyarázza: 26,7; 24,0; 19,0). Megjegyzendő, hogy a korábbi hazai mintán kapott eredményekhez (Rózsa és Kő, é.n.) viszonyítva a faktorok tartalma átstrukturálódást is mutatott.

Az adatfelvételben szereplő skálák alapján kialakított változók közötti összefüggéseket korrelációs elemzéssel vizsgáltam az énhatékonyság vonatkozásában, melyek eredményeit a vizsgálat hipotéziseihez igazodva mutatom be (3. táblázat).

	Énhatékonyság (összesített)	
	Pearson korreláció	Szignifikancia szint
Önértékelés	r=,504	p<,01
Baráti társas támogatás	r=,453	p<,01
Szülői társas támogatás	r=,440	p<,01
Anyai társas támogatás	r=,410	p<,01
Apai társas támogatás	r=,337	p<,01
Osztályklíma	r=,405	p<,01
Pozitív tartalmú szociometria kérdések	r=,116	p<,05
Negatív tartalmú szociometria kérdések	r=-,150	p<,01

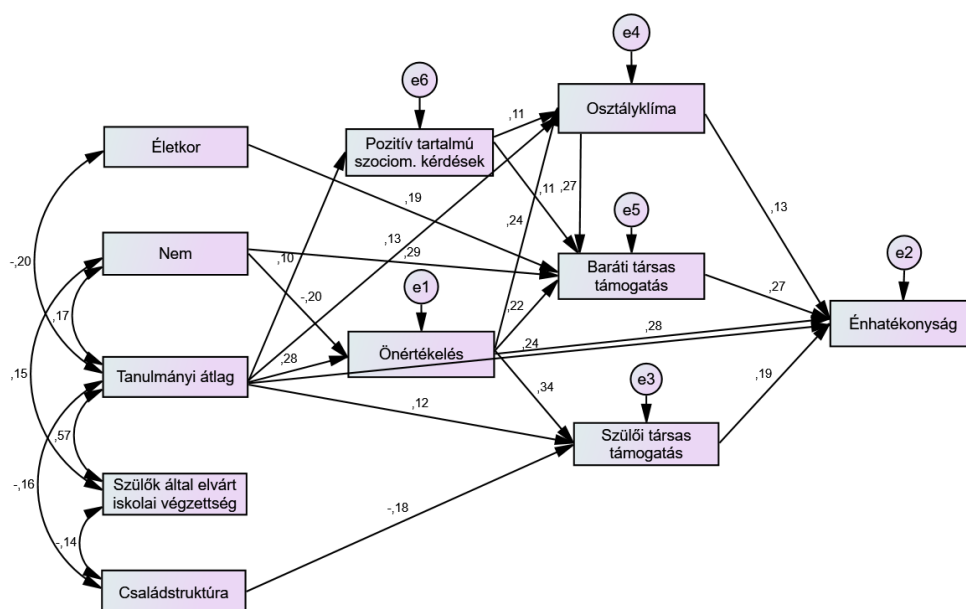
3. táblázat: A vizsgálatban szereplő változók és az összesített énhatékonyság közötti korrelációs elemzés eredményei.

A vizsgálat hipotéziseinek teljesülését a 4. táblázat foglalja össze, melyek közül kiemelném a társas támogatás és az énhatékonyság közötti kapcsolatra vonatkozó feltételezésem (3. hipotézis), mely két alhipotézissel is rendelkezik. A fő hipotézis (társas támogatás és énhatékonyság közötti pozitív összefüggés) és az első alhipotézis (az anya kapcsán érzett társas támogatás erősebb kapcsolatban áll az énhatékonysággal, mint az apa kapcsán érzett társas támogatás) igazolódott. A második alhipotézisem, mely szerint a szülői társas támogatás az összesített énhatékonyságot erősebben befolyásolja, mint a baráti társas támogatás, nem igazolódott, így összességében a 3. hipotézis csak részben teljesült.

A nem, énhatékonysággal mutatott összefüggéseire vonatkozó elemzések eredményei a lányok magasabb énhatékonysági vélekedéseit mutatják a fiúkhoz viszonyítva az összesített énhatékonyság, illetve több alskála esetében is (6. hipotézis). Az életkor tekintetében feltételeztem, hogy az énhatékonyság az életkor előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat (Rózsa és Kő, é.n.). A szignifikáns eredmények post hoc elemzése a legfiatalabb tanulók legmagasabb, míg a legidősebb tanulók legalacsonyabb énhatékonysági értékeléseit igazolták, mely eredmények mellett a fiatalabbaktól az idősebbek felé a csökkenő tendencia nem igazolódott (7. hipotézis).

Az összefüggések elemzését követően, szakirodalmi megfontolások alapján felállított modell tesztelésére, a korrelációs elemzés eredményeire alapozva lineáris regressziót és útelemzést végeztem. Céлом az volt, hogy feltárjam a hatások fő irányát, szem előtt tartva azt, hogy a változók egymásra hatása valószínűsíthetően kölcsönös, oda-vissza irányú.

Először lineáris regressziókkal ellenőriztem a feltételezett kapcsolatokat, majd a változók közötti hatások elemzéséhez az IBM SPSS Amos 24 programot használtam. A végleges modell illeszkedési mutatói jók (χ^2 :62,90; CMIN/DF: 2,10; CFI: ,96; RMSEA: ,05), a modell elfogadható (1. ábra).



1. ábra: A vizsgálati modell útvonalelemzése

Az útvonalelemzés megerősítette lineáris regressziós elemzés eredményeit. A modell szerint az énhatékonyságra az önértékelés, majd a baráti társas támogatás van a legnagyobb hatással. A szülői társas támogatás és az osztályklíma gyengébb, de közvetlen hatással bír, míg a pozitív tartalmú szociometria kérdések változója csak közvetett befolyással van az

énhatékonyagra. Hatását az osztályklímán vagy a baráti társas támogatáson keresztül közvetlenül, vagy az osztályklíma által a baráti társas támogatáson keresztül tudja érvényesíteni. A determinánsok közül csak a tanulmányi átlag hat közvetlenül az énhatékonyagra, befolyása az előző két mediátor hatáserejét követi. A többi determináns (egy kivétellel) csak közvetve, a mediátortényezőkön keresztül gyakorol hatást az énhatékonyagra. A szülők által elvárt iskolai végzettség determinánsokon keresztül tud hatással lenni, legerősebb kapcsolatot a tanulmányi átlaggal mutat. Az útvonalelemzés igazolta az önértékelés, többi mediátorral való összefüggését, átfogóbb, trait jellegére utalva.

Összességében elmondható, hogy a modellel sikerült bizonyítani az összefüggések egy lehetséges változatát, melynek megalkotásában az énhatékonyág célváltozóként való kezelése volt a célom.

Az első vizsgálat hipotézistesztelésének eredményeit a 4. táblázat foglalja össze.

1. hipotézis	Az általam jelen kutatásban használt Énhatékonyág kérdőív pszichometriai jellemzői a Rózsa Sándor és Kő Natasa (é.n.) által feltárt jellemzőkkel azonosak lesznek, tehát a kérdések 9 alterülete 3 faktorba sorolható, megfelelő reliabilitási mutatók mellett.	Teljesült
2. hipotézis	Az önértékelés és az énhatékonyág között összefüggés van, a magasabb szintű énhatékonyág együtt jár a magasabb szintű önértékeléssel.	Teljesült
3. hipotézis	A magasabb társas támogatás elősegíti az énhatékonyág pozitívabb megítélését, vagyis minél magasabb értékeket társít a társas támogatás itemeihez a tanuló, annál magasabb átlagot mutat az énhatékonyága is.	Részen teljesült
4. hipotézis	Az osztályklíma észlelése hatással van az énhatékonyagra. Minél pozitívabb az osztályklíma percepciója, annál kedvezőbben ítéli meg hatékonyságát a tanuló a vizsgált területeken.	Teljesült
5. hipotézis	A tanuló társas pozíciója befolyásolja énhatékonyágának alakulását. Minél kedvezőbb a tanuló osztályban betöltött társas helyzete, annál pozitívabban értékeli énhatékonyágát.	Teljesült
6. hipotézis	A nem befolyásolja az énhatékonyági vélekedések alakulását.	Teljesült
7. hipotézis	Az életkor befolyásolja az énhatékonyági vélekedések alakulását. Az énhatékonyág az életkor előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat.	Nem teljesült
8. hipotézis	A mediáló tényezők (önértékelés, társas támogatás, osztályklíma, társas helyzet) közvetítik a determinánsok hatásait, felerősítik a családi háttértényezők, az intézményes nevelés szubjektív és objektív tényezőinek, továbbá a nem és az életkor hatásait az énhatékonyagra.	Részen teljesült
9. hipotézis	A nem, az életkor, illetve a szociodemográfiai háttértényezők közvetlenül is hatnak az énhatékonyagra.	Részen teljesült

4. táblázat: A hipotézistesztelés eredményei.

Enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók énhatékonyságának vizsgálata (II. vizsgálat)

Minta

A vizsgálatban Csongrád megye általános iskoláiba járó, enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató felső tagozatos tanulók vettek részt. Az adatfelvétel a 2013/2014-es tanév tavaszi félévétől a 2016/2017-es tanév őszi félévéig tartott. Összesen 106 tanuló adatait tudtam felhasználni az elemzés során. A vizsgálatban 57 fiú (53,8%) és 49 lány (46,2%) vett részt, melyek közül 22 fő (20,8%) 5. osztályos, 30 fő (28,3%) 6. osztályos, 26 fő (24,5%) 7. osztályos és 28 fő (26,4%) 8. osztályos. Az életkori átlag 13,78 év (szórás: 1,29 év), a tanulmányi átlag 3,74 (szórás: ,78).

A vizsgálat hipotézisei

Az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók vizsgálata kapcsán a hipotéziseket az első vizsgálat hipotéziseivel összhangban alakítottam ki (1. táblázat), melynek indoka e terület kutatásának kialakulatlansága.

Az eredmények elemzése során célom továbbá az első mintán megerősített vizsgálati modell ellenőrzése e populáció vonatkozásában is.

Eredmények

Az adatfelvételben szereplő skálák alapján kialakított változók közötti összefüggések feltárására e vizsgálat esetében is korrelációs elemzést alkalmaztam, melyek eredményeinek bemutatását a vizsgálat hipotéziseire fókuszálva teszem (5. táblázat).

	Énhatékonyság (összesített)	
	Pearson korreláció	Szignifikancia szint
Önértékelés	$r=,324$	$p<,01$
Baráti társas támogatás	$r=,501$	$p<,01$
Szülői társas támogatás	$r=,430$	$p<,01$
Anyai társas támogatás	$r=,277$	$p<,01$
Apai társas támogatás	$r=,381$	$p<,01$

5. táblázat: A vizsgálatban szereplő változók és az összesített énhatékonyság közötti korrelációs elemzés eredményei.

Az összesített énhatékonyság és az osztályklíma, továbbá a szociometria elemzések alapján kialakított változók között a korrelációs elemzés szignifikáns kapcsolatot nem jelzett.

A második vizsgálat hipotézistesztelésének eredményeit a 6. táblázat foglalja össze.

1. hipotézis	Az önértékelés és az énhatékonyság között összefüggés van, a magasabb szintű énhatékonyság együtt jár a magasabb szintű önértékeléssel.	Teljesült
2. hipotézis	A magasabb társas támogatás elősegíti az énhatékonyság pozitívabb megítélését, vagyis minél magasabb értékeket társít a társas támogatás itemeihez a tanuló, annál magasabb átlagot mutat az énhatékonysága is.	Részből teljesült
3. hipotézis	Az osztályklíma észlelése hatással van az énhatékonyságra. Minél pozitívabb az osztályklíma percepciója, annál kedvezőbben ítéli meg hatékonyságát a tanuló a vizsgált területeken.	Nem teljesült
4. hipotézis	A tanuló társas pozíciója befolyásolja énhatékonyságának alakulását. Minél kedvezőbb a tanuló osztályban betöltött társas helyzete, annál pozitívabban értékeli énhatékonyságát.	Részből teljesült
5. hipotézis	A nem befolyásolja az énhatékonysági vélekedések alakulását.	Nem teljesült
6. hipotézis	Az életkor befolyásolja az énhatékonysági vélekedések alakulását. Az énhatékonyság az életkor előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat.	Nem teljesült
7. hipotézis	A mediáló tényezők (önértékelés, társas támogatás, osztályklíma, társas helyzet) közvetítik a determinánsok hatásait, felerősítik a családi háttértényezők, az intézményes nevelés szubjektív és objektív tényezőinek, továbbá a nem és az életkor hatásait az énhatékonyságra.	Részből teljesült
8. hipotézis	A nem, az életkor, illetve a szociodemográfiai háttértényezők közvetlenül is hatnak az énhatékonyságra.	Részből teljesült

6. táblázat: A hipotézistesztelés eredményei.

A hipotézisek közül kiemelném a társas támogatás és az énhatékonyság közötti kapcsolatra vonatkozó feltételezésem (2. hipotézis), melynek két alhipotézis-tesztelésének eredményei szükségesek a hipotézis teljesülési szintjének megértéséhez. A fő hipotézis (társas támogatás és énhatékonyság közötti pozitív összefüggés) igazolódott. Az első (az anya kapcsán érzett társas támogatás erősebb kapcsolatban áll az énhatékonysággal, mint az apa kapcsán érzett társas támogatás) és a második (a szülői társas támogatás az összesített énhatékonyságot erősebben befolyásolja, mint a baráti társas támogatás) alhipotézis azonban nem, így összességében a 3. hipotézis feltételezéseinek teljesülése csak részleges.

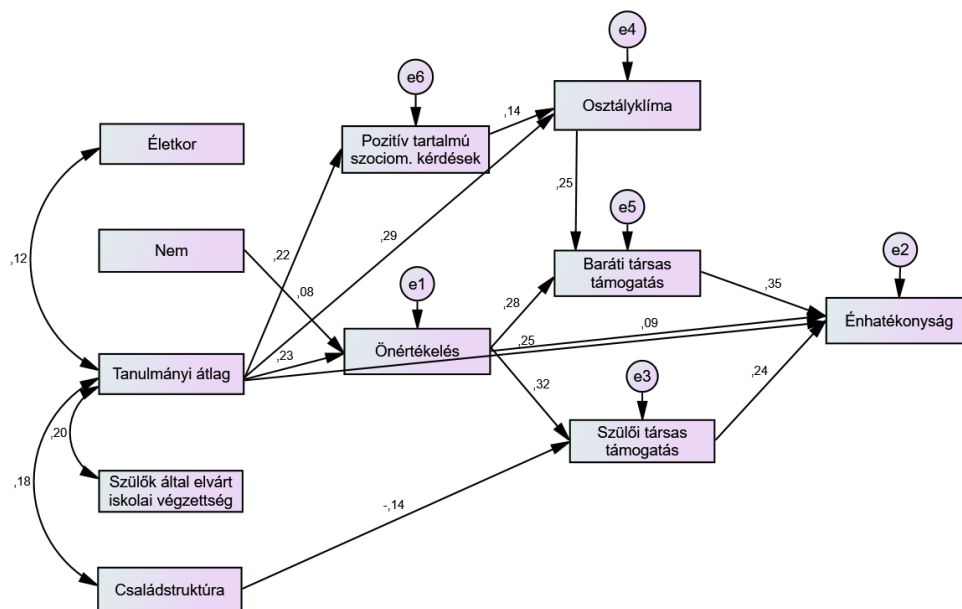
A 4. hipotézis az egyén társas pozíciója és énhatékonysága közötti kapcsolatra vonatkozott. Az összesített énhatékonyság és a szociometriai vizsgálatok alapján kialakított változók között nem volt szignifikáns kapcsolat, az énhatékonyság alsókálák esetében jelentkeztek olyan szignifikáns összefüggések, melyek feltételezésem relevanciájának irányába mutattak. Összességében azonban az alacsony eredményszám és a gyenge korrelációk csak részben igazolják a hipotézist.

A nem és az énhatékonyság között összefüggést feltételező hipotézisem (5. hipotézis) elutasításának hátterében az áll, hogy az eredmények nem jeleztek szignifikáns eredményt sem az összesített énhatékonyság, sem az alsókálák vonatkozásában.

Az a feltételezésem, hogy az énhatékonyság az életkor előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat (6. hipotézis), az elemzések során megjelenő statisztikailag releváns eredmények ellenére sem igazolódott.

A fenti hipotézisek tesztelése mellett célként tűztem ki az első vizsgálatban felépített vizsgálati modell e populációra vonatkozathatóságának igazolását. A modell elemzéséhez ez esetben is az IBM SPSS Amos 24 programot használtam. A teljes modell ellenőrzése során

biztató illeszkedési mutatók mentén változtatási szükségletek mutatkoztak. A több lépésben elvégzett módosítások által elérhetővé vált a modell megfelelő illeszkedése az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók vizsgálati populációjára is (2. ábra). A modell illeszkedési mutatói jók (χ^2 :49,73; CMIN/DF: 1,28; PCFI: ,53; RMSEA: ,05), a modell elfogadható.



2. ábra: Az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók mintájára illeszkedő modell.

Az e populációra illesztett modell szerint a mediátorok közül a baráti társas támogatás van a legnagyobb hatással, ezt követi a szülői társas támogatás. Az önértékelés viszonylag gyenge, de közvetlen hatással bír. Az önértékelés baráti vagy szülői társas támogatáson keresztül kifejtett közvetett hatása erősebb, mint a közvetlen. Az osztályklíma és a pozitív tartalmú szociometria kérdések változója csak közvetett befolyással van az énhatékonyságra. Hatásuk irányát tekintve a szociometria változó hatással van az osztályklímára, mely a baráti társas támogatáson keresztül tudja befolyását érvényesíteni.

A determinánsok közül csak a tanulmányi átlag hat közvetlenül az énhatékonyságra, hatáserőssége a szülői társas támogatás erősségénél kicsit magasabb. A többi determináns (két kivétellel) csak közvetve, a mediátortényezőkön keresztül gyakorol hatást az énhatékonyságra. A szülők által elvart iskolai végzettség, illetve az életkor, determinánsokon keresztül tud hatással lenni, mindkettő a tanulmányi átlag közvetítésével tud eljutni a determinánsokhoz. A modellben – bár a tipikus fejlődésű tanulók modelljéhez viszonyítva kevésbé – igazolódott az önértékelés többi mediátorral való összefüggése, átfogóbb, trait jellegére utalva.

Tipikus fejlődésű és enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók énhatékonyságának összehasonlító vizsgálata (III. vizsgálat)

Minta

A vizsgálatban Csongrád megye általános iskoláiba járó, tipikus fejlődésű és enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató felső tagozatos tanulók vettek részt. Az adatfelvétel a 2013/2014-es tanév tavaszi félévétől a 2016/2017-es tanév őszi félévéig tartott. Összesen 126 tanuló adatait tudtam felhasználni az elemzés során:

- 42 fő együttnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanuló,
- 42 fő különnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanuló (az együttnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulóhoz illesztve),
- 42 fő tipikus fejlődésű tanuló (az együttnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulóhoz illesztve az adott osztály tagjai közül).

A vizsgálatban 75 fiú (59,5%) és 51 lány (40,5%) vett részt, melyek közül 27 fő (21,4%) 5. osztályos, 30 fő (23,8%) 6. osztályos, 35 fő (27,8%) 7. osztályos és 34 fő (27,0%) 8. osztályos. Az életkori átlag 13,33 év (szórás: 1,28 év).

A vizsgálat hipotézisei

A vizsgálat céljait szem előtt tartva 6 fő hipotézist fogalmaztam meg (7. táblázat).

1. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között a nem függvényében.
2. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között az életkor függvényében.
3. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között a családi háttértényezők függvényében
4. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között az iskolai nevelés-oktatás szubjektív tényezőinek függvényében
5. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között az iskolai nevelés-oktatás objektív tényezőinek függvényében
6. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között a tanulók által vágyott iskolai végzettség függvényében.

7. táblázat: A vizsgálat fő hipotézisei

Eredmények

A fenti hipotéziseket szem előtt tartva, a vizsgált háttértényezők mentén végeztem elemzéseket az énhatékonyság kérdőív által lefedett területek, illetve az énhatékonyság összpontszám vonatkozásában. A három vizsgálati csoport összehasonlítása varianciaanalízissel (One-Way ANOVA) történt. Az elemzések leginkább feltáró jellegűek, melyek háttérben az áll, hogy az e korosztályba tartozó tanulók hazai énhatékonyság-vizsgálata, illetve az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók esetében a nemzetközi kutatások is alacsony számot mutatnak.

Az elemzések minden alskála és az összesített énhatékonyság vonatkozásában is tükröznek statisztikailag releváns eredményeket. A háttértényezők közül – jelen elemzési

keretben a nemnek, az életkornak, a családstruktúrának, az egy háztartásban élők számának, a családhoz tartozó gyermekek számának, a születési sorrendbeli pozíciónak, az észlelt társas helyzetnek, a szülők által elvárt és a tanulók által vágyott legmagasabb iskolai végzettségnek, illetve az apa legmagasabb iskolai végzettségének volt befolyása az eredményekre.

Összességében a vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy a különnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók almintájára inkább az jellemző, hogy mindkét vizsgált csoporthoz viszonyítva szignifikánsan alacsonyabb értékeket mutatnak. Egy eredmény jelzi az e csoportba tartozó tanulók legmagasabb értékeit, az elvárásoknak való megfelelés vonatkozásában.

A harmadik vizsgálat hipotézistesztelésének eredményeit a 8. táblázat foglalja össze.

1. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között a nem függvényében.	Részben teljesült
2. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között az életkor függvényében.	Teljesült
3. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között a családi háttértényezők függvényében	Részben teljesült
4. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között az iskolai nevelés-oktatás szubjektív tényezőinek függvényében	Nem teljesült
5. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között az iskolai nevelés-oktatás objektív tényezőinek függvényében	Részben teljesült
6. hipotézis	Statisztikailag jelentős különbségek mutathatók ki az énhatékonyságban a vizsgált csoportok között a tanulók által vágyott iskolai végzettség függvényében.	Teljesült

8. táblázat: A hipotézistesztelés eredményei.

Összegzés

Kutatásom fő célja általános iskolás, felső tagozatos tanulók énhatékonyságának több szempontú feltérképezése volt, melynek fontosságát e terület hazai vizsgálatainak alacsony száma is megerősíti. A kutatás három vizsgálatból állt. Az első két vizsgálat azonos felépítéssel más-más felső tagozatos populációt érintett (tipikus fejlődésű és enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók). A harmadik vizsgálatban illesztett mintával dolgoztam, mely elemzések által célozom a fókuszban lévő három fő csoport énhatékonysági jellemzőinek megismerése, feltérképezése volt.

Az első vizsgálat fontos eredménye a kialakított és igazolt énhatékonyság modell, mely az énhatékonyságot befolyásoló tényezők egy lehetséges összefüggését mutatja. A kutatás eredményei közül kiemelendő még e modell enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók populációjára illesztésének sikeressége, melynek eredményeként azonos fogalmi keret adódik e két populáció énhatékonyság-jellemzőinek feltárására. A harmadik vizsgálat fontos hozadéka, hogy illesztett mintás elrendezés mellett összehasonlíthatóak az együtt- és a különnevelés keretében oktatott enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók, mely eredmények alakulását a nevelési-oktatási forma is befolyásolhatja. A kutatás eredményei által nyert tapasztalatok segíthetnek a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek bizonyos jelenségek és jellegzetességek megértésében, illetve a kutatási eredményeket felhasználhatják a gyermekek, tanulók fejlesztése során, alapozva a kirajzolódó erősségekre.

Irodalomjegyzék

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191-215.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989): *Human Agency in Social Cognitive Theory*. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 9, 1175-1184.
- Bandura, A. (1990): *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford University, Stanford, CA.
- Bandura, A. (1993): Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Ed): *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, Academic Press, New York, 71-81.
- Bandura, A. (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (ed.): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, New York.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006a): Adolescent development from an agentic perspective. In: Pajares, F.; Urdan, T. (eds.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing, Greenwich, CT, 1-43.
- Bandura, A. (2006b): Guide to the construction of self-efficacy scales. In Pajares, F.; Urdan, T. (eds): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing, Greenwich, CT, 307-337.
- Bandura, A. (2012): On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, Vol. 38 No. 1, 9-44.
- Bandura, A.; Adams, N. E. (1977): Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, vol. 1, No. 4., 287-310.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V.; Pastorelli, C. (1996): Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, Vol.67. No.3, 1206-1222.
- Bandura, A.; Pastorelli, C.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V. (1999): Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76. No. 2, 258-269.
- Britner, S. L.; Pajares, F. (2001): Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.

- Caprara, G. V.; Vecchione, M.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Barbaranelli, C. (2011): The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78–96.
- Di Giunta, L.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, P. L.; Zuffiano, A.; Caprara, G. V. (2013): The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102–108.
- Dwyer, K. K.; Bingham, S. G.; Carlson, R. E.; Prisbell, M.; Cruz, A. M.; Fus, D. A. (2004): Communication and Connectedness in the Classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, Vol. 21, Issue 3, 264–272.
- Fejes József Balázs (2012): *A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése a matematika tantárgyhoz kötődően 5-8. évfolyamon*. PhD értekezés. Oktatásmélt doktori program, Szeged.
- Fertman, C. I.; Primack, B. A. (2009): Elementary Student Self-Efficacy Scale Development and Validation Focused on Student Learning, Peer Relations, and Resisting Drug Use. *J. Drug Education*, Vol. 39(1), 23–38.
- Freiberg, H. J. (1999, ed): *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. Routledge Falmer, London.
- Holfve-Sabel, M-A. (2006): *Attitudes towards Sweedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 242, Göteborg, Sweden.
- Jain, S.; Dowson, M. (2009): Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 240–249.
- Juang, L. P.; Silbereisen, R. K. (1999): Supportive parenting and adolescent adjustment across time in former East and West Germany. *Journal of Adolescence*, 22, 719–736.
- Kiss Paszkál (2009): Önértékelés, elégedettség, identitás személyes és társadalmi vetületei. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Emberi kapcsolatok és társadalmi nézetek kérdőív skáláinak megbízhatósági és érvényességi vizsgálata*. Budapest, Eötvös Kiadó
- Kökönyei Gyöngyi, Urbán Róbert, Örkényi Ágota, Költő András, Zsíros Emese, Kertész Krisztián, Németh Ágnes, Demetrovics Zsolt (2012): *Z Generáció – MeGeneráció? A tudomány emberi arca: A Magyar Pszichológiai Társaság XXI. Országos Tudományos Nagygyűlése*, Szombathely.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2011): Kép a tükörben. Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában. In: Mayer, J.; Kőpatakiné, M. M. (szerk.): *A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Maddux, J. E.; Lewis, J. (1995): Self-efficacy and adjustment. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Plenum, New York, 37–68.
- Maddux, J. E. (1995): Self-efficacy theory. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Plenum, New York, 3–33.
- Maddux, J. E. (2002): Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In: Snyder, C. R.; Lopez, S. J. (Eds): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York.

- Maddux, J.E.; Gosslin, J.T. (2012): Self-Efficacy. In: Leary, M. R.; Tangney, J. P. (Eds): *Handbook of Self and Identity*, Second Edition, Guilford Press.
- Mérei Ferenc (2004): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris, Budapest.
- Mohanraj, R.; Latha (2005): Perceived family environment in relation to adjustment and academic achievement. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31, 18-23.
- Özdemir, M. (2009): *Adolescent Self-Efficacy Beliefs in Multiple Contexts. An Analysis of Individual, Peer, Family, and Neighborhood Factors*. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.
- Pajares, F. (2007): Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, vol. 39, no. 4.
- Papp Gabriella (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság Budapest.
- Papp Gabriella; Perlusz, Andrea; Schiffer, Csilla; Szekeres, Ágota; Takács István (2012): Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/2., 170-187.
- Phan, H. P.; Ngu, B. H. (2014): Interrelations between Self-esteem and Personal Self-efficacy in Educational Contexts: An Empirical Study. *International Journal of Applied Psychology*, 4(3): 108-120.
- Pikó Bettina (2002): Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében. Osiris, Budapest.
- Ross, S. N. (2007): Albert Bandura. In: Kincheloe, J. L.; Horn, R. A. (ED.): *The Praeger handbook of Education and Psychology* (vol. 1.). Praeger Publishers, Westport, Connecticut, London.
- Rózsa Sándor; Kő Natasa (é.n.): *Az észlelt énhatékonyság szerepe gyermek- és serdülőkorban*. Kézirat.
- Rózsa Sándor, V. Komlósi Annamária (2014): A Rosenberg Önbecsülés Skála pszichometriai jellemzői: a pozitívan és negatívan megfogalmazott tételek működésének sajátosságai. *Pszichológia*, 34, 2, 149–174.
- Ryan, A. (2000): Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111.
- Saki, S. S.; Fallah, M. H.; Mahmoodabadi, H. Z.; Karimi, R. (2014): The Comparative Analysis of Mathematical Achievement, Self-Efficacy, and Self-Concept Based on the Perceived Classroom Climate Among Male and Female Students. *International Journal of School Health*, 1(3).
- Sallay Viola; Martos Tamás; Földvári Mónika; Szabó Tünde; Ittész, András (2014): A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15 (3), 259-275.
- Schunk, D. H. (1981): Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.

- Schunk, D. H. (1984): Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H.; DiBenedetto, M. K. (2016): Self-Efficacy Theory in Education. Wentzel, K. R.; Miele, D. B. (eds.): *Handbook of Motivation at School*. Second Edition. Routledge, New York and London.
- Schunk, D. H.; Meece, J. L. (2006): Self-Efficacy Development in Adolescents. In: Pajares, F.; Urdan, T. (Eds.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing, Greenwich, CT, 71-96.
- Schunk, D. H.; Miller, S. D. (2002): Self-efficacy and adolescents' motivation. In: Pajares, F.; Urdan, T. (Eds.): *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, 29-52.
- Schunk, D. H.; Pajares, F. (2001): The Development of Academic Self-Efficacy. In Wigfield, A.; Eccles, J. (Eds.): *Development of achievement motivation*. Academic Press, San Diego.
- Schunk, D. H.; Pajares, F. (2004): Self-efficacy in education revisited. Empirical and Applied Evidence. In: McInnerney, D. M.; Van Etten, S. (Eds): *Big theories revisited*. Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Schunk, D. H.; Pajares, F. (2009): Self-efficacy theory. Wentzel, K. R.; Wigfield, A. (Eds): *Handbook of motivation at school*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 35-53.
- Stajkovic, A. D.; Luthans, F. (2002): Social Cognitive Theory and Self-efficacy: Implications for Motivation Theory and Practice. In: Steers, R. M.; Porter, L. W.; Bigley, G. A. (Eds): *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), McGraw-Hill, New York, 126-140.
- Tosto, M. G.; Asbury, K.; Mazzocco, M. M. M.; Petrill, S. A.; Kovas, Y. (2016): From classroom environment to mathematics achievement: The mediating role of self-perceived ability and subject interest. [*Learning and Individual Differences*, Vol. 50](#), 260–269.
- Turner, R. J.; Marino, F. (1994): Social support and social structure. *Journal of Health and Social Behavior*, 35. 3. sz. 193–212.
- Urdan, T.; Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.
- Weinberg, R.; Gould, D.; Jackson, A. (1979): Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Self-efficacy Theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.
- Wentzel, K. R.; Russell, S. L.; Baker, S. (2014): Peer relationships and positive adjustment at school. In: Furlong, M. J.; Gilman, R.; Huebner, E. S. (Eds): *Handbook of positive psychology in schools*, Routledge, New York, 260-277.
- Williams, S. L. (1995): Self-efficacy, anxiety, and phobic disorders. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application*. Plenum, New York, 69-107.
- Wood, R.; Bandura, A. (1989): Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 3., 361-384.
- Wylie, R. C. (1989): *Measures of Self-Concept*. University of Nebraska Press, Lincoln and London.

- Zedan, R.; Bitar, J. (2014): Environment Learning as a Predictor of Mathematics Self - Efficacy and Math Achievement. *American International Journal of Social Science*, Vol. 3, No. 6, 85-97.
- Zimmerman, B. J. (1995): Self-efficacy and educational development. In: Bandura, A. (Ed.): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, New York.
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zullig, K. J.; Koopman, T. M.; Patton, J. M.; Ubbes, V. A. (2010): School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.
- Zuffiano, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B. P. L.; Di Giunta, L.; Milioni, M.; Caprara, G. V. (2012): Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. [*Learning and Individual Differences*, Vol. 23](#), 158–162.
- Zsíros Emese; Várnai Dóra (2014): Az iskola szerepe. In: Németh Ágnes és Költő András (szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés; Health Behaviour in School-aged Children (HBSC): A WHO-collaborative Cross-National Study National Report 2014.